

Chapitre IX

Quand les réformes et innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant

Christine Riat, HEP-BEJUNE, Suisse
Bernard Wentzel, HEP-BEJUNE, Suisse
Giuseppe Melfi, HEP-BEJUNE, Suisse

Introduction

Depuis 2010, la Haute École Pédagogique de l'espace Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en Suisse mène une recherche intitulée « Étude sociodémographique de la profession enseignante ». Dans un contexte de renouvellement important de la population enseignante, cette étude vise notamment des buts généraux liés non seulement à la détection d'une possible pénurie pour les années à venir, mais aussi à l'identification de leviers sur lesquels agir de sorte à assurer à l'avenir des effectifs d'enseignants hautement qualifiés, motivés et reconnus dans leur rôle si essentiel pour la société entière. Nous situons cette recherche dans le contexte de professionnalisation du métier d'enseignant qu'il convient de préciser comme cadre potentiel d'analyse des données empiriques.

Notre recherche comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le présent article porte prioritairement sur l'analyse qualitative des discours d'enseignants questionnés au sujet de leur métier dans un moment historiquement bousculé par des réformes et des innovations. De manière générale nous visons à mettre en lumière la réalité quotidienne d'enseignants dans leurs parcours singuliers. Les éléments que nous tentons de saisir sont principalement le rapport à l'attractivité de la profession, certains aspects de la collaboration entre pairs ainsi que des paramètres pour durer dans la profession. Les objectifs de recherche que nous nous sommes fixés et que nous développons dans cet article sont :

- Identifier et formaliser les indicateurs d'attractivité permettant d'attirer et de conserver dans la profession un personnel enseignant hautement qualifié
- Proposer une photographie des formes actuelles d'organisation et de division du travail des enseignants et évaluer leur impact sur les valorisations de l'identité professionnelle, sous l'angle du rapport à la collaboration et des échanges entre pairs.

Dans cet article, nous abordons en particulier l'attractivité de la profession enseignante en termes d'image, de reconnaissance sociale ou encore mission. Nous précisons ensuite notre approche en questionnant l'autonomie, la formation, et une dimension incontournable de l'évolution des métiers de l'enseignement, la collaboration entre pairs.

1 Contexte historique et problématique

Les travaux de recherche, au même titre que les énoncés de politiques et les réformes des dernières années promulguées dans la plupart des pays occidentaux, insistent sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants en confiant leur formation aux universités et aux hautes écoles pédagogiques, de rénover les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques. La Suisse a décidé, à la fin des années 1990, de supprimer les écoles normales et de confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à des institutions tertiaires créées à cette fin (CDIP, 1993, 1995). Les lignes directrices qui ont guidé cette réforme suivaient le mouvement international de professionnalisation amorcé plus tôt dans d'autres pays. Si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons (Bourdoncle, 1991, 1993; Dubar & Tripier, 1998), plus particulièrement aux États-Unis, il n'en demeure pas moins qu'elle s'est transformée, en l'espace de quelques décennies, en un phénomène mondial qui a des répercussions, bien qu'encore mal connues, sur la plupart des systèmes d'enseignement. La convergence internationale porte sur des attentes sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école donnant lieu dans la plupart des contextes nationaux à « l'introduction d'une diversité et d'une flexibilité accrue de l'offre éducative » ainsi qu'à « une redéfinition des programmes, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les missions adressées aux enseignants ont également évolué, en accord avec des considérations d'équité, de justice sociale et d'un souci d'adaptation de l'organisation scolaire à l'hétérogénéité des publics scolaires » (Malet, 2008, p. 10). La rationalisation du travail des agents scolaires, tout autant que l'exigence de leur expertise et de leur adaptabilité permanente, au sens d'une « flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13) peuvent être considérées comme des conséquences de cette évolution. C'est en partie ce que dénonçait Perrenoud (1994; 1998) évoquant le risque d'une prolétarianisation qui serait le résultat de la tentation d'une « *noosphère* » – sphère de ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et qui définissent les curricula – de tout rationaliser, de tout formaliser parfois au mépris de la raison pédagogique et de l'autonomie nécessaire du praticien. La convergence internationale porte enfin sur les objets concernés par le processus de professionnalisation : l'activité ; le groupe ; les savoirs ; l'individu ; la formation (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2005).

De nombreux états des lieux du processus de professionnalisation de l'enseignement apparaissent, dans une perspective internationale ou dans différents contextes locaux. Tout autant que les contextes, les angles d'approche peuvent différer selon les objectifs visés par un état des lieux. En Suisse, une augmentation importante du nombre de départs à la retraite des enseignants, tous degrés confondus, pourrait contribuer dans les prochaines années à ce qu'il est devenu commun d'appeler une pénurie d'enseignants qualifiés. Devenue un sujet de débat public et un objet d'étude, cette possible pénurie constitue une préoccupation majeure

puisqu'elle pourrait avoir des conséquences négatives sur la capacité de l'école à répondre aux attentes sociétales. L'analyse de l'évolution récente du métier d'enseignant – notamment de la mission qui lui est assignée ou de son image, des individus qui le composent et de leurs activités, des savoirs qui le définissent en terme de professionnalité, etc. – constitue une approche particulièrement pertinente pour introduire la question de son attractivité dans une conjoncture de possible pénurie.

2 Approche méthodologique

Le questionnement autour de la pratique quotidienne de l'enseignant nous paraît une entrée pertinente pour comprendre le métier d'enseignant dans une période de réformes et innovations. Dans cette perspective, nous nous appuyerons sur des expériences diverses d'enseignants tous degrés de la scolarité confondus et ancrées dans des pratiques plus ou moins longues. Comment les enseignants perçoivent-ils leur métier ? Que disent-ils à propos de la collaboration entre pairs ? Quel peut être l'impact sur l'attractivité du métier en général, question d'autant plus cruciale dans une perspective de renouvellement du personnel de la profession enseignante.

Douze entretiens semi-directifs enregistrés, de durée variant entre 50 minutes et 1 heure 30, ont été réalisés sur la base d'un guide d'entretien composé de questions relatives au profil de la personne, à l'identité professionnelle, à l'organisation du travail, et au changement et regard sur la professionnalisation. Dix femmes et trois hommes composent le groupe, paramètre se rapprochant de la représentativité dans le terrain de l'espace BEJUNE. Tous les degrés d'enseignement préscolaire et primaire¹ ainsi que les trois cantons sont représentés. De plus, souhaitant un panel étendu², l'âge des enseignants interrogés se situe entre 25 et 57 ans ; leur expérience professionnelle varie entre 2 et 37 ans et la moitié des enseignants accueillent ou ont accueilli un stagiaire.

À partir des entretiens nous avons pu déterminer les catégories suivantes relatives à l'attractivité du métier : représentation de la profession et reconnaissance sociale, autonomie, polyvalence, conditions d'accès et sécurité de l'emploi, formation, collaboration. Nous nous pencherons plus en détail sur ce dernier point en étudiant les formes d'organisation et de division du travail sous un angle donné : le rapport à la collaboration et les échanges entre pairs. Notre souci constant visant à affiner l'objet, nous préciserons chacune des catégories et nous proposerons une interprétation en vue de répondre prioritairement aux objectifs de recherche fixés.

En 2010, nous avons mené une enquête par questionnaire en ligne auprès d'enseignants tous degrés confondus dans l'espace BEJUNE en questionnant entre autres les facteurs d'attractivité de la profession enseignante. Les répondants avaient à disposition une échelle de quatre points pour noter l'attractivité dans ses différents aspects. Pour finir, les enseignants étaient aussi invités à donner une note globale à l'attractivité de leur profession. Notre ensemble de données se

1 Degrés préscolaires : école enfantine ou 1re et 2e année enfantine (4-6 ans) ; degrés primaires : 1P à 6P (6-11 ans). Et respectivement nommés dans le nouveau concordat d'harmonisation scolaire suisse (HarmoS) : 1-2 et 3-8, l'école enfantine devenant obligatoire.

2 Sans croisement de variables pour le présent article.

compose de 1971 réponses. Un bref lien avec ce volet quantitatif sera évoqué dans le paragraphe 3.2.

3 Analyse et résultats

3.1 Catégories et indicateurs retenus

Pour chacune des catégories et en vue d'une analyse qualitative des entretiens menés, nous avons déterminé des indicateurs d'attractivité (Tableau 1) :

| Catégories | Indicateurs |
|---|---|
| Représentation de la profession et reconnaissance sociale | mission, choix de la profession, identité, les différentes relations (avec les parents, les pairs ou encore les autres acteurs scolaires) |
| Autonomie | organisation du temps, choix pédagogiques, passage entre le travail prescrit et le travail réel, évaluation et contrôle du travail enseignant, mobilité possible entre différents degrés d'enseignement et de classes, mobilité liée à l'aménagement du taux d'activité, mobilité géographique, reconnaissance des diplômes |
| Polyvalence | employabilité, possibilité de choix en cours de carrière, de choix de tout enseigner ainsi que de diversification des tâches dans l'école |
| Conditions d'accès et de sécurité de l'emploi | facteurs de nomination, de stabilité de l'emploi, de partiellisation possible du travail, d'adéquation quantitative et d'offres de pauses professionnelles |
| Formation et effets de la tertiarisation | facteurs d'utilité et d'efficacité de la formation initiale puis de la formation continue, de l'acquisition des savoirs d'expérience, mais encore d'implication liée à l'accueil de stagiaires dans la classe et la participation à la relève |
| Collaboration et échange entre pairs | travailler ensemble, s'adapter à des changements, espaces de discussion |

Tab. 1. Catégories d'analyse et indicateurs

3.2 Représentation de la profession et reconnaissance sociale

En examinant les représentations que les enseignants interrogés se font de leur profession, nous pouvons les placer en lien avec le rapport Eurydice (2004) concernant l'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Dépassant les réflexions liminaires et spontanées (liées aux vacances, au salaire, etc.), les enseignants précisent que la société prend conscience et reconnaît la complexité du métier, mise en évidence notamment lorsqu'une personne non formée à l'enseignement effectue un remplacement dans une classe.

Cette prise de conscience constitue une forme de reconnaissance dans la complexité de la tâche et de la charge de travail dévolue à l'enseignant. Elle légitime l'idée d'expertise professionnelle basée sur une formation adéquate. Pourtant, la reconnaissance d'une expertise nécessaire de la part de la société ne se traduit pas par une reconnaissance sociale comme peuvent le confirmer les résultats du volet quantitatif de cette recherche.

| | Attractivité (min = 1 ; max = 4) |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Niveau de rémunération | 2,61 |
| Condition de travail | 2,69 |
| Marché de l'emploi | 2,15 |
| Stabilité | 3,03 |
| Perspectives d'évolution | 2,01 |
| Reconnaissance sociale | 1,97 |
| Vacances | 3,39 |
| Horaires | 3,15 |
| Possibilité de travail partagé | 3,24 |
| Possibilité de congé sabbatique | 3,07 |
| Qualité des rapports hiérarchiques | 2,58 |
| Note globale | 2,88 |

Tab. 2. Évaluation des différents facteurs d'attractivité dans la profession enseignante. Les notes de 1 à 4 dénotent respectivement une profession « très peu attractive » (1), « peu attractive » (2), « attractive » (3) et « très attractive » (4).

Le Tableau 2 illustre les résultats des 1971 réponses. Si la profession est jugée positivement avec une note globale de 2,88 (la note 3 correspondrait à une profession « attractive »), le détail des résultats montre que les enseignants sont attirés dans la profession plus par le confort qu'elle offre dans l'organisation de la vie de famille que par la reconnaissance sociale. Ainsi les « vacances », les « horaires » et la « stabilité » sortent en tête avec une notation autour de 3, ce qui équivaut à « attractive », tandis que par rapport à la « reconnaissance sociale » ou « perspectives d'évolution » la profession est jugée « peu attractive » avec un score moyen autour de 2.

Malgré ce déficit de reconnaissance sociale et une complexité du métier, les enseignants questionnés sur l'attractivité lors des entretiens évoquent dans leur discours des stratégies pour durer dans le métier et une mission dont ils se sentent véritablement investis.

3.3 Mission et choix initial de la profession

La *mission* évoquée est fortement corrélée avec le profil de généraliste, à savoir la nécessité de posséder des connaissances dans de nombreux domaines. Ces connaissances leur permettent de répondre non seulement aux attentes du programme mais également aux besoins individuels des élèves, ou encore à l'importance d'être capable de collaborer ou de communiquer. Si le profil de généraliste semble être générateur d'un éparpillement des tâches, il n'en demeure pas moins un atout de diversification.

Dans le *choix initial* de la profession enseignante, plusieurs tendances se dessinent : certains ont choisi le métier par vocation, d'autres par opportunité du parcours d'études débouchant sur une profession, d'autres encore pour « sortir d'un premier métier où le contact humain a moins de place » (verbatim extrait d'un entretien), d'autres enfin en toute connaissance de la complexité du métier. Quelle que soit la

tendance, nous pouvons dire que la profession s'ouvre à un public hétérogène, ne restreignant pas d'emblée la possibilité de s'y former.

3.4 Identité professionnelle et domaine relationnel

L'*identité professionnelle* révèle la notion de dynamique identitaire articulée entre les différentes instances du soi, autrement dit entre Soi idéal, Soi actuel et Soi normatif (Bourgeois, 2006) : l'enseignant navigue entre ce qu'il est, ce qu'il voudrait être et ce qu'il devrait être. Les personnes interrogées évoquent par exemple cette particularité d'un métier omniprésent et le sentiment d'y être utiles, de réussir quelque chose. Nous retenons l'idée forte et plusieurs fois exprimée consistant à aider l'enfant à dépasser ses limites, à l'emmener plus loin dans ses apprentissages. De même, ces enseignants se disent constamment engagés dans leur activité professionnelle. Ils décrivent de nombreux idéaux visés : créer un climat de classe harmonieux et de confiance, offrir des conditions favorables à chacun des élèves, faire preuve de patience, de tolérance, de curiosité, d'ouverture à l'autre, autoriser le droit à l'erreur, réussir à structurer son programme, varier l'enseignement, se remettre en question, suivre des cours, etc., qui se dévoilent à plusieurs reprises comme moteur d'activité. Nonobstant les caractéristiques liées au cycle de vie professionnelle des enseignants décrites par Huberman (1989), l'attractivité du métier par sa composante de dynamique identitaire est soulignée. Les enseignants articulent des possibilités entre les différentes instances du Soi en vue de réguler les tensions identitaires qui en résultent.

Le *domaine relationnel* (avec les élèves, les pairs, les parents, les autres partenaires) est fréquemment évoqué. La diversité des interactions avec les élèves et autres acteurs est largement soulignée, preuve d'un métier de l'humain attractif mais aussi accaparant. Sans minimiser la récurrence des difficultés relevée dans les rapports avec les parents (décharge éducative renvoyée à l'école, pression sur les attentes de résultats scolaires, voire absence de relations parents-école), il existe une forte tendance à renouer le contact avec la famille. L'élément souvent évoqué est l'accompagnement de l'enfant en difficultés générant un lien indispensable avec les parents en les informant et les impliquant (Perrenoud, 1999, 2002), augurant ainsi d'une attractivité d'échanges. De plus, la disponibilité à leur égard et l'accueil qui leur est réservé est évoqué. Certains vont parler d'un pas à franchir dans leur direction, d'autres de leur nécessaire implication ; l'expérience acquise dans le métier est sans doute un atout pour cette rencontre avec les parents, en termes de reconnaissance plus marquée. Le domaine relationnel avec les pairs est étudié en particulier dans le point 3.7.

3.5 Autonomie et polyvalence

La question de l'*autonomie* est mise en lumière. Si le temps d'enseignement (présence en classe) est déterminé, l'autonomie liée à l'*organisation du travail* (préparation, corrections, réflexion, cours formation continue) est dévolue à l'enseignant. Ce qui lui laisse une marge de liberté intéressante et autorise par exemple une perspective d'organisation familiale en parallèle.

La question de l'autonomie est également soulignée dans la possibilité de réaliser des *choix pédagogiques* en fonction des élèves et de leurs besoins ou difficultés

spécifiques; les enseignants sont conscients d'un programme à réaliser, l'*écart entre travail prescrit et aménagement* est néanmoins possible. Ils s'arrogent ainsi une autonomie par rapport au programme, à la progression en cours d'année, dans les moyens d'enseignement (Capitanescu, 2005), vision qui rejoint les résultats du rapport Eurydice (2004) quant à l'autonomie pédagogique.

La capacité de juger des moments où il faut d'abord s'occuper de la gestion de la classe (« d'y créer une ambiance, une relation de confiance ») avant la préoccupation sur le programme (« oser stopper pour réajuster, changer, proposer une alternative, bouger, évoquer un problème ») constitue encore un élément d'autonomie. Certains définissent ces moments comme indispensables : savoir prendre du temps pour des savoirs-être avant le contenu du programme, et pour mieux y revenir ensuite, rejoignant ainsi une activité enseignante multifinalisée car dirigée simultanément dans plusieurs directions, et notamment dans les registres cognitifs et sociaux des élèves (Goigoux, 2007).

L'éventualité offerte de *choisir des branches* à enseigner - et par analogie laisser tomber des branches pour lesquelles on se sentirait moins performant - ne doit pas être oubliée, la grille horaire de la classe laissant apparaître parfois un nombre d'heures supérieur au pensum de l'enseignant (Wentzel & Perrin, 2009). Ces différents paramètres montrent encore une fois des perspectives multiples et attractives.

De plus, les enseignants interrogés reconnaissent ne pas être spécifiquement soumis à des contrôles dans leur travail. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils peuvent se sentir totalement affranchis; des tensions sont perceptibles, confrontés qu'ils sont entre statut et aspirations (Castany & Méard, 2000).

Exception faite des diplômes pour les degrés école enfantine acquis avant la mise sur pied des HEP, le diplôme d'enseignement obtenu par les enseignants interrogés³ favorise la *mobilité* : entre degrés, en cours de carrière, entre classes. Le taux d'activité variable est également source d'attractivité : l'enseignant peut choisir un plein temps ou un engagement à temps partiel.

*J'avais la charge de m'occuper des devoirs des enfants, donc de travailler à mi-temps, c'était l'idéal pour moi; ça a toujours été l'idéal pour moi. Je n'ai jamais travaillé à plein temps. (Pauline)*⁴

Nous ne pouvons cependant pas ignorer le phénomène de précarité en début ou en cours de carrière suite à des réorganisations et qui aura une incidence certaine (taux de travail, degrés d'enseignement imposés, lieu, etc.).

De même, la *mobilité géographique* découlant du diplôme reconnu par la Confé-

3 Dans l'espace BEJUNE, avant la création de la HEP, les enseignants préscolaires et primaires étaient formés en vue de l'obtention de diplômes différenciés, soit pour l'école enfantine (degrés EE, élèves de 4-6 ans), soit pour l'école primaire (degrés 1P à 6P, 6-11 ans). Jusque dans les années quatre-vingt, le diplôme primaire couvrait même les degrés 1P à 9P, 6-15 ans.

4 Tous les prénoms utilisés sont fictifs.

rence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) représente encore un atout supplémentaire et offre une perspective d'employabilité. L'idée d'autonomie est également perçue à travers le discours sur l'entrée dans le métier. En effet, les jeunes enseignants interrogés (moins de 5 ans de pratique) relèvent l'importance d'une autonomie qui s'acquiert progressivement : tout d'abord en regard des expériences diversifiées (remplacements plus ou moins longs) mais également sous l'égide d'un enseignant plus expert (fonctionnement repris pour se rassurer ; échanges qui sont source de réflexivité à plus long terme quand on se retrouve seul face à son propre questionnement).

La *polyvalence* étaye les arguments en faveur de l'attractivité. Elle peut être mise en lien avec les *perspectives d'employabilité* sachant l'éventail de degrés et des matières couverts par le diplôme obtenu (exception faite du diplôme couvrant uniquement les degrés école enfantine). Wentzel et Perrin (2009) parlent de polyvalence horizontale et verticale. En cours de carrière, et en fonction des offres du marché, les enseignants peuvent *effectuer des choix* : conserver leur degré d'enseignement, changer de degrés, intervenir dans d'autres classes que la leur – rejoignant ainsi le concept de polyintervention (Prairat & Rétomaz, 2002) – ou encore se spécialiser.

J'aimerais augmenter mon temps de travail, mais alors ça serait plus être auxiliaire dans d'autres classes. (Joëlle)

Le métier engage dans des *tâches multiples et diversifiées* (Tardif & Lessard, 1999) qui parfois autorisent une focalisation sur l'une ou l'autre composante pour en écarter certaines : par exemple abandonner une part d'enseignement pour assumer une tâche de direction, choisir une discipline de spécialisation (perspective d'enseignement de l'anglais par exemple) pour enseigner dans diverses classes tout en conservant une large part d'enseignement dans sa classe d'origine.

Actuellement, je n'ai pas peur de dire que je ne voudrais plus être vingt-huit heures devant mes élèves [...]. Donc j'ai des heures de décharge pour de l'administration. (Nicolas)

Les enseignants soulignent encore la polyvalence due au statut de généraliste (un enseignant « touche-à-tout ») assurant une cohérence des apprentissages de l'élève pour parer notamment au morcellement lié au découpage disciplinaire (Castany & Méard, 2000). De même, cette cohérence est obtenue par un temps de présence « suffisamment important dans une classe pour assumer la responsabilité de l'organisation pédagogique, pour planifier l'enseignement et le curriculum des élèves » (Wentzel & Perrin, 2009, p. 49). En ce sens, polyvalence et statut de généraliste sont considérés en tant que compétence à faire face à des situations complexes au bénéfice des apprentissages des élèves, et non à la possibilité, pour l'employeur, de déplacer, au gré de l'adéquation quantitative, un personnel qualifié. La nuance est de taille et mérite une attention très particulière.

3.6 Conditions d'accès et de sécurité de l'emploi

Au sortir de la formation, qu'elle soit antérieure ou actuelle, les conditions d'accès autorisent *l'entrée dans le métier*, preuve d'une confiance accordée. Nous ne

traitons cependant pas ici des fragilités dues à la complexité des tâches attendues (Eurydice, 2004) ou d'une polyvalence en crise découlant des missions multiples assignées au métier (Prairat & Retornaz, 2002). La stabilité de l'emploi est également et assurément un facteur d'attractivité lorsque celui-ci n'est pas remis en question ; les termes de nomination à durée indéterminée, définitive sont évoqués. Après des débuts en pourcentages variables, et souvent encadrés par des collègues plus experts, il apparaît que les jeunes enseignants aspirent à une certaine stabilité, augurant ainsi la durée dans la profession et la conservation d'un personnel hautement qualifié, notamment par les expériences acquises. La *partiellisation possible* du travail conforte encore l'attrait pour la profession enseignante.

Je sais qu'il y a des changements aussi pour l'année prochaine, je ne vais pas forcément être avec les mêmes degrés, donc c'est, c'est chouette de pouvoir changer déjà ça. Travailler peut-être avec d'autres collègues [...] donc je me dis qu'il y a pas mal de variations avec ça déjà, c'est bien. J'espère trouver une, une certaine stabilité, parce que j'ai pas mal navigué là en fait sur trois ans, ça ne fait que deux ans que je suis dans ce collège. [...] Donc c'est vrai que j'espère pouvoir me poser. (Marie)

La polyvalence évoquée précédemment implique de plus une possible réponse à l'*adéquation quantitative*, les enseignants n'hésitant pas à changer de degrés en cas de nécessité, voire à occuper plusieurs postes partiels. Ces cas de figure sont observés tant chez des enseignants nouvellement entrés dans le métier que chez les plus anciens.

De même, l'offre de *pauses professionnelles*, régie par les différents services cantonaux de l'enseignement (IRD, 2009) tout en retrouvant son poste par la suite, reste un atout appréciable.

Exprimant de manière diversifiée l'utilité de la formation *initiale*, c'est l'idée d'une *base nécessaire* qui revient fréquemment ; entrevoir d'entrer dans le métier sans formation pourrait porter préjudice aux élèves. De plus, ils reconnaissent la nécessité et s'investissent dans une *formation continue*, appelée plus précisément développement professionnel continu mettant l'accent sur la continuité et la cohérence entre les différentes phases de la carrière (Eurydice, 2004). La possibilité de pouvoir choisir dans un panel large de cours proposés est sans nul doute un avantage, les uns et les autres ne ressentant pas des besoins identiques. Rester « au top », « éviter la routine », « se remettre en question », être accompagné lors de l'intégration d'un nouveau moyen d'enseignement : nous saisissons ici toute la pertinence d'une articulation adéquate entre cours obligatoires et cours facultatifs. Toute offre (formation continue, complémentaire) est considérée comme participant au développement professionnel continu et à un enrichissement. De là découlent des savoirs d'expérience que les enseignants soulignent comme ressource pour affronter de nouveaux défis, comme par exemple celui de participer à la relève. L'accueil de stagiaires dans la classe, outre son attrait formatif par les échanges, les discussions, l'accès à des conférences spécifiques, laisse supposer une reconnaissance de l'expérience et du statut d'expert, présageant ainsi une durée possible dans la profession.

3.7 Collaboration et échanges entre pairs

S'agissant de la représentation de la *collaboration* entre pairs, l'idée est présente, montrant non seulement la possibilité de travailler ensemble mais également la nécessité et la capacité de s'adapter à des changements. Le métier n'est donc pas statique et des perspectives multiples sont évoquées. Même si les enseignants revendiquent fortement leur indépendance d'action, il apparaît une évolution intéressante en termes de collaboration : qu'elle soit nécessaire, souhaitée ou imposée, elle se veut plus intensifiée qu'auparavant, marquée peut-être par les impératifs de regroupements scolaires, ou encore d'introduction prochaine de la visée intégrative dans le concordat HarmoS. De plus, la nécessité d'espaces de discussion (colloques, séances, etc.) entre collègues et de réseaux n'est plus à démontrer ; en effet, elle part d'un état de fait qui devrait se formaliser. Un atout supplémentaire serait que ces espaces discursifs, au sens de Pasquay et Sirota (2001), soient mis en visibilité, donc reconnus, augmentant ainsi une reconnaissance sociale d'un métier dans sa globalité.

Un métier qui se veut attractif se définit également par la qualité des relations possibles, et nous aborderons les indicateurs relatifs à l'évolution de la pratique, au rapport à la collaboration, à la valorisation de l'identité professionnelle ainsi qu'à l'entrée dans le métier.

L'évolution de la pratique et la collaboration se dessinent à travers deux tendances : revendication d'une forte autonomie solitaire, l'enseignement restant une affaire individuelle (Tardif & Lessard, 1999), ou collaboration souhaitée avec un ou des collègues, voire avec les autres partenaires scolaires ; la résolution collective de problèmes est parfois évoquée. Les enseignants relèvent fréquemment l'idée de partage (de matériel, d'activités, d'idées), d'échanges sur les élèves et sur les expériences (Landry-Cuernier & Lemerise, 2007).

La collaboration, par son entrée d'échanges discursifs (Pasquay & Sirota, 2001), souligne également un sentiment de sécurité (« constater que l'on vit les mêmes choses, que l'on fait les mêmes observations au sujet d'un enfant en difficulté, que l'on n'est pas en dehors de la réalité »). Elle apparaît néanmoins chez la majorité des enseignants interrogés comme accessoire ou en tous les cas non formalisée (« dans le corridor, sur le pas de la porte, entre deux leçons »). Nous pouvons dès lors questionner à nouveau la reconnaissance du travail dans sa globalité ; le temps d'enseignement (qu'il soit à temps complet ou partiel) ne correspond pas à la réalité quotidienne du métier d'enseignant. Dans la perspective liée à l'attractivité du métier, et à la lumière des expériences recueillies, nous devons insister sur la prise en compte et la mise en visibilité des différents paramètres y relatifs (préparation des cours, corrections, recherches de solutions, de remédiation, échanges avec les différents partenaires scolaires, par exemple).

Nous rejoignons ainsi l'idée que le métier ne se vit pas que dans l'urgence du quotidien mais que, pour être viable (donc pour attirer et conserver un personnel hautement qualifié) dans la durée, il est nécessaire de créer des espaces-temps non seulement d'échanges mais également de « décompression ». On l'a perçu dans les entretiens, les enseignants évoquent parfois l'idée de pauses professionnelles.

Elles leur permettent de se ressourcer, d'oser s'arrêter pour ensuite mieux revenir et mieux rebondir, en vue d'être encore plus disponibles. Les espaces-temps dont il est question ici, au sens de Pasquay et Sirota (2001) le sont en termes d'apport de réflexivité, de posture à acquérir pour aller au-delà d'une réflexion épisodique (Perrenoud, 2001). Ils aboutissent ainsi au concept d'habitus réflexif (Wentzel, 2010) qui se veut posture de curiosité, de regard distancié, d'attitudes, d'envie de comprendre (Perrenoud, 2001), de rechercher des solutions à un problème (Tozzi, 2002, cité dans Wentzel, 2010) tout au long de son parcours professionnel. La régulation des tensions peut avoir pour implication une disponibilité encore plus grande au service des élèves, de la réflexivité, de la collaboration.

Une autre photographie du métier montre comment les enseignants (sans distinction du nombre d'années d'enseignement) partent à la recherche de personnes de « référence » pour échanger sur un terrain connu, à partir de connaissances communes, à plusieurs, en se créant des réseaux et en co-construisant une réflexion, même si cela demande du temps.

Je vais téléphoner à qui ? À un copain enseignant, sûrement, je me créerais un réseau, [...], je ne me laisserais pas aller. Mais certainement que je téléphonerais à [...] ou bien alors je tenterais de résoudre le problème tout seul et puis peut-être que... mais c'est tellement plus facile quand on est deux ou trois, c'est évident. (Damien)

La collaboration dans la visée intégrative reste un élément de fort questionnement. Notre interprétation nous envoie à la prise en compte de l'activité enseignante dans son ensemble : comment concilier et mettre en évidence ou en visibilité temps d'enseignement et temps global ? Évoquant la notion de co-prestation (ou co-enseignement) devant les élèves, les enseignants semblent entrer en matière sans toutefois en considérer l'aspect pragmatique, par manque d'expérimentation peut-être. Au stade actuel de notre analyse, il apparaît sinon une forte demande, du moins un questionnement important quant à la faisabilité, les moyens mis à disposition et les formes possibles de collaboration (Rousseau & Bélanger, 2004). Reste qu'une co-compréhension reste à construire autour des définitions relatives à la visée intégrative. Toutefois, les diverses inquiétudes légitimes pourraient être apaisées par les pistes déjà trouvées dans l'exercice de la profession, la majorité des enseignants interrogés ayant déjà accueilli dans sa classe un élève à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap scolaire (quelques situations évoquées : surdité, hémiplégie, mobilité réduite). Leurs expériences pourraient se révéler point de départ vers des réflexions, des échanges et des collaborations entre pairs et autres partenaires pour autant que des espaces discursifs soient institutionnalisés.

Pour poursuivre, nous soulignons que l'entrée dans le métier, donc l'insertion professionnelle, s'inscrit notamment dans la reconnaissance de l'expérience en termes d'apport aux jeunes collègues. Les enseignants expérimentés se montrent compréhensifs, empathiques (ils reconnaissent avoir eux aussi un jour commencé) et la reconnaissance obtenue régule certaines tensions (du jeune par exemple « qui voudrait en remonter »). Les jeunes enseignants (moins de 5 ans d'expérience) disent se sentir accueillis, encadrés, acceptés dans leur statut de novice et acquièrent de

l'autonomie progressivement en s'appuyant sur une forme de modélisation ou en proposant une nouveauté.

En résumé, le discours des enseignants met en évidence une évolution possible de la collaboration en cours de carrière ; en effet, elle émerge sous des formes diversifiées. De plus, une reconnaissance mutuelle entre différents partenaires éducatifs tend à se densifier même si elle reste encore fragile. Elle permet de passer d'une solitude pesante en termes de responsabilité à un échange partagé, à une émulation, à une construction efficace, à un regard pluriel. Elle semble facteur d'attractivité à l'heure des réformes et des innovations ; les séances cantonales d'informations relatives au nouveau Plan d'Études Romand (PER) sont organisées institutionnellement. Les échanges ainsi amorcés seront certainement poursuivis dans les discussions quotidiennes informelles, voire formalisés à l'intérieur des établissements scolaires dans des espaces discursifs spécifiques. La collaboration apparaît ici comme un avantage déjà présent et qui ne demande qu'à se prolonger. Cette capacité sera d'autant plus nécessaire entre partenaires éducatifs dans la visée intégrative. Mais ne l'était-elle pas également dans la pratique quotidienne si l'on pense à la formulation explicite, dans le PER, du travail autour des capacités transversales telle que la collaboration entre élèves par exemple ?

4 Conclusion

Les résultats de recherche proposés dans cet article sont basés sur l'analyse de discours d'enseignants. La parole des acteurs de l'enseignement sur leur profession alimente un certain regard sur le processus de professionnalisation, sur le rapport que chacun entretient au changement et, plus globalement, sur ce qui constitue l'essence d'une attractivité renouvelée ou à reconstruire.

En résumé, l'exploration des données démontre une réelle attractivité générale de ce métier ; des idéaux visés moteurs de l'activité ; la perception d'une véritable mission à assumer et qui est confiée ; la possibilité de trouver des stratégies personnelles pertinentes et innovantes à mettre en œuvre ; la potentialité de durer dans la profession, une entrée immédiate dans le métier après formation ; une multitude de relations humaines et des partenaires très diversifiés ; une autonomie réelle et une marge de liberté accordée sans contrôle constant du travail réalisé ; une diversité des tâches ; une stabilité d'emploi ; des autorisations de « pauses professionnelles » ; une typologie de généraliste assurément intéressante en raison de la mobilité entre degrés, et en cours de carrière, une mobilité géographique possible, des offres de formation continue et complémentaire ; l'acquisition de savoirs d'expérience et enfin la probabilité de participer à la relève. L'attractivité générale montre des éléments qui permettent d'attirer et de conserver dans la profession un personnel enseignant hautement qualifié et qui est appelé à évoluer dans un monde en changement.

Plusieurs nouvelles questions émergent alors. Les réformes et innovations vont-elles bousculer ces différents facteurs d'attractivité ? L'introduction de l'anglais, par exemple, peut-elle influencer sur la stabilité de l'emploi ou sur la typologie de généraliste ? La mise en application du PER contribuera-t-elle à une autonomie ou une marge de liberté différente ? L'adaptation de nouveaux moyens romands

favorisera-t-elle l'émergence de stratégies personnelles pertinentes et innovantes ? Nous ne possédons pas les clés de lecture à ce stade de l'analyse. La poursuite des entretiens auprès des enseignants pourrait s'avérer intéressante dans le croisement de données.

Dans une période de changement (innovations et réformes), il est impératif que les enseignants puissent trouver des repères dans ce qu'ils sont (identité professionnelle à valoriser), dans ce qu'ils mettent en œuvre (pratiques à expliciter) et qui les aident à surmonter les questionnements devant la nouveauté, qui leur donnent des conditions favorables pour poursuivre. Il paraît intéressant, voire nécessaire, de leur donner la parole pour qu'ils se dévoilent et explicitent leur agir quotidien. Des espaces discursifs doivent être instaurés et reconnus institutionnellement ; ils contribueront au développement des échanges notamment indispensables pour s'approprier collectivement puis individuellement un nouveau plan d'études, ou encore dans la réforme portant sur l'intégration par exemple. Ceci est nécessaire lorsque l'on connaît la résistance face au changement ou autres stratégies d'évitement. Cela est d'autant plus impérieux si la question du renouvellement du personnel enseignant est soulevée. Les enseignants évoquent notamment leur intérêt avéré pour et dans l'accueil d'un stagiaire. La visée formative et formatrice (même pour un personnel déjà qualifié et empli de savoirs d'expériences) qui en découle d'une part, et la projection évoquée des jeunes enseignants (moins de 5 ans d'enseignement) dans cette fonction future d'autre part, donnent à réfléchir sur la reconnaissance souhaitée et les paramètres d'intensification de collaboration déjà évoquée pour un public qui participe pleinement à la relève.

Les résultats de notre recherche ont souligné les facteurs d'attractivité tant dans leur dimension générale que dans l'aspect de la collaboration professionnelle. Sans oser prétendre avoir fait le tour du sujet (la suite de notre recherche se penchera sur l'analyse d'entretien avec des enseignants du secondaire I et II), et reconnaissant la singularité des parcours, nous osons souligner l'intérêt des praticiens dans des entretiens ayant tous duré plus d'une heure (tenant compte du fait que la discussion s'est toujours prolongée après l'arrêt de l'enregistrement) preuve, s'il en est, d'une autre forme attractive pour le sujet. Ils usent ainsi d'une pratique réclamée par ailleurs : celle de la création d'espaces discursifs (Pasquay & Sirota, 2001) au cours desquels ils élaborent un retour réflexif, un paradigme important pour aborder plus sereinement les innovations et les réformes.

Références

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94.
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35.

- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. p. 64-120. Paris : L'Harmattan.
- Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans L. Talbot (sous la direction de). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. p. 117-127. Ramonville : Erès.
- Castany, J. et Méard, J. (2000, mai). *L'autonomie de l'enseignant*. Cahiers pédagogiques no 384.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- EURYDICE. (2004, mai). L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle (rapport IV). Dans *Questions clés de l'éducation en Europe, volume III : La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux*. Bruxelles : Eurydice.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*. Vol. 1, 3, 47-70.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- IRDP. (2009). Perfectionnement des enseignantes et des enseignants de Suisse romande et du Tessin. [Site web]. Accès : http://www.irdp.ch/publicat/irdp_dossiers_comparatifs/enseignants/2009_2010/perfectionnement0910.pdf [consulté le 20 septembre 2009].
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007, nov.-déc.). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Revue Vie Pédagogique*. no 145. *Éducation, Loisir et Sport Québec*. [Site web]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=dossierA_5 [consulté le 22 mars 2010].
- Malet, R. (2008). La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne. Berne : Peter Lang.
- Pasquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, no 36.
- Perrenoud, P. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Dans Société suisse de recherche en éducation. *Le changement en éducation*. Bellinzzone, Actes de la Congrès de la SSRE, 29-48.
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres. In R. Bourdoncle & L. Demailly. *Les métiers de l'éducation et de la formation*. p. 175-191. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Perrenoud, P. (1999-2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Pirrat, E. et Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question de débat. *Erudit Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Rousseau, N. et Belanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Les composantes de la tâche des enseignants. Dans M. Tardif, et C. Lessard. *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. p. 127-140. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.

- Wentzel, B. et Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 7, 43-63.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 15-53.
- Wittorski, R. (Dir) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). « La Professionnalisation » (Note de synthèse). *Savoirs*, 17.